

研究論文

教師の成長とは何か —社会科教師のライフコース分析を通して—

並 木 潤 子

第1章 問題の所在

学校は社会の縮図として常に様々な問題を抱えてきたが、現在においても問題は解決されるところか複雑化の一途をたどっており、近年、それらの問題に押しつぶされずに進む、「優れた教師、資質の高い教師」が求められている。しかしながら、「優れた教師」とは何かについて、また「優れた教師」がどのように作られるのかについて、いまだ説得力のある回答はない。

中教審答申では、今世紀に入るところから教師の資質を向上させるための方策が次々と提言されてきた。最近では、「学び続ける教師」像が示され¹、また、「優れた教師」養成のための育成指標が作られようとしている²。しかし、「学び続ける教師像」は教師の姿勢や態度であり「何をどのように学ぶのか」等については明確に示されておらず、また「育成指標」は、教師の成長を単線的に考え、さらに教師の仕事に必要とされる要素を羅列的にリストアップされる可能性が強い。

一方、実在する教師の足跡を追いながら、「優れた教師」の特性を見出そうという研究がある。それらは、高井良（1995）、川村（2002, 2009）など、多くの研究者によってさまざまな角度から取り組み、教師のライフコース研究、ライフ・ヒストリー研究として研究領域が確立している。中でも山崎による一連の研究は、対象とした教師や、研究の年月の上で群を抜いており、研究蓄積の点で、こうした領域を牽引してきた（山崎 2002, 2012）。

山崎は、1500人余りの教員を11の卒業コーホートに分け、質問紙とインタビューを中心とした長期に渡る調査研究を行っている。この一連の研究は「教職意識や専門的力量的形成と変容」を目的としており、そこでは、第一に、教師の力量とは、直面する状況・子どもを直感的に理解する力であること、第二に、力量獲得とは、その理解が深まることであることを明らかにした。さらに、力量形成のプロセスについても重要な知見を提示している。すなわち、教師の成長や力量形成は、第一に「個人時間（年齢）・社会時間（家族や職業などの周期）・歴史時間（時代）」の3つの時間の束の中で行われていること、第二に、教師の実践が、教室（授業）、学校（職場・教師集団）、地域（家庭・社会）の3重の場で成り立っていること、さらには、この時間軸と空間軸をクロスした「場」で起こる「転

機」を「契機」として、力量形成がなされることである。そして、学校内でのすぐれた先輩や指導者との出会い・学校外での研究活動等の典型的な「契機」の14のパターンを示した。

この研究に従えば、「優れた教師」とは何か、「教師の力量形成」とは何かについて、中教審答申やその他の多くのライフコース研究に存在する「常識的理解」を批判的に検討することができる。第一に、多くの研究は、教師の力量形成が、管理職への階段を上昇したり、ベテラン教師になるというような、組織内での変化を念頭に置いており、「教師を勤め上げる」ことと等しくなっている。ここでは、教師としての成長が、「教師という役割を終わる」までのラインでの地位の上昇として想定されているだけで、成長の中身は全く示されていない。また、「優れた教師」の行きつく先が「管理職」であったとしても、教職人生の中で校長職につくものは、ほんのひと握りである。こうした認識に対し、山崎は、教師の組織上の上昇的移動ではなく、「力量」の内容を示した点で注目される。次に、力量形成が「研修」といったような、一定のプログラムを持った講習会や、「大学院等への派遣」などの組織管理的発想で語られるのに対し、山崎に従えば、教師の力量形成とは、その教師自身の渴望・必要性に寄り添ったものであることから、横の関係性に基づくインフォーマルな日常の中で不断に生成されることが示される。ここからは、組織化された研修を義務付けるのではなく、個々人の教師が適切な学習機会を選択・活用できるような援助が必要であることが示された。

このように「優れた教師」及び「教師の力量形成」の研究に貢献の大きい山崎であるが、そこに欠落している部分、あるいは、語られていない部分もあるのではないかとと思われる。

それは、「優れた教師」の力量が、直面する状況・子どもを直感的に理解する力と把握されることの問題である。優れた教師への力量形成が、職位を上昇することではなく、教育活動についての力量の深化であることを指摘した意義は大きい、「直感的理解」の先にあるものが示されていない。最も基本的な疑問として、子どもを「理解」した後に、彼らは教育において「何を」実現しようとしていたのか。これについては、何も触れられていないのである。「直面する状況・子どもの理解」そのものが教育目的にすり替わることはよくみられるが、「子どもをその社会の一員とする」ことが目的ならば、「理解」だけで終わらせてはならないはずである。何のために教育をするのか、この点が全く語られていないのである。

また、教師の力量形成において、時間・空間をクロスさせた、ある時点での「転機」が重要であることがわかって、この転機の意味も明確ではない。「転機」とは、「ほかの状態に転じるきっかけ」(大辞泉)であるが、それは経験の継続なのか、断絶なのかは明瞭ではない。「直面する状況・子ども」への認識に新たな情報が付け加わったのか、それとも、認識の転換を迫られたのか、そのいずれかがよく見えないのである。

第2章 目的と方法

1) 目的

本論文では、山崎の示した「優れた教師への力量形成」の基本的知見を踏襲しつつ、前述してきた

「優れた教師」とは何か、また「優れた教師」がどのように作られるのか、という二つの課題に応えることを目的としたい。

そのために、「管理職」への道とは異なり、また、「直面する状況・子ども」への直感的理解を深めるだけでなく、それを実際に実践・行動に結びつけた教師を対象に、その教師の「教師の生き方」の内容を含め、〈優れた〉資質をどのように涵養していったかを考える必要がある。そこで、退職後も〈教育理念〉を実現し続けている教師を対象に、そのライフコースを聞きとり、この課題に迫ることを目的とする。

2) 方法

前述した目的を達成するために、A先生へのインタビューを実施した。

インタビューは平成27年（2015年）9月9日（水）11時半から18時の6時間、平成28年（2016年）1月12日（火）15時から19時の4時間の合計10時間にわたるものとして実施された。インタビュー場所は、池袋の喫茶店である。その後、インタビューをまとめる作業に伴い、数回メールにてやり取りをし、不確定な部分を補った。メールによる回答は、平成28年9月5日、6日、8日、16日の4回であった。

まず、対象者としてA先生を選んだ理由について述べておきたい。

A先生を選んだのは、管理職にはならなかったが、職場のリーダー的存在であり周囲の尊敬を集めていたこと、学校のレベル、生徒の学力に関わらず、教科指導の際に、教科の専門的知識を教えるだけでなく、それと現実をつなぎ、本質を教えることに誠心誠意尽くしており、退職後も、在職時代からの課題を引き続いて実践していることによる。また、そればかりではなく、職責、性別、その他の属性によらず同僚を尊重する姿勢があり、ワークバランスをとり、家族・市民としての責任も果たしていた点なども含めて、この論文の課題を遂行するにふさわしい対象であると判断したからである。

さて、このとき、たったひとりの対象（単一事例）を研究することの意味について述べておきたい。

単一事例による研究を、ステイクは「事例を一般化することよりも、事例を最大限効果的に理解する研究の設計に強調点を置くもの」（Stake 2006）として、その意義をみとめている。

ステイクの議論に沿って「事例研究」を整理しておこう。

事例とは、もともと固有性を持ち、目的のある自律的なシステムである。事例を研究する際には、「個性探求的な事例研究」「手段的な事例研究」「集合的事例研究」の3つのカテゴリーに分けられる³。「手段的な事例研究」とは、一般化を導くために、ある事例を研究する場合であり、「集合的事例研究」とは、それぞれの事例の個性には関心を持たないが、現象や母集団や一般状況を研究するために、多くの事例を研究することを指す。これらと区別されて、「個性探求的な事例研究」は、事例そのものが、その固有性と常態において関心を持たれ、代表性にかかわらず研究されるものである。「一つの事例で何が言えるのか」という批判が事例研究には付きまとい、二つ以上の事例を比較することの重要性を指摘する人々がいる。しかしながら、比較検討をするということは、前述したように、事例の

特定の部分に注意をひきつけることであり、比較検討のためにのみ選択・提示された対象を検討することになる。これに対して「単一の事例」を深く研究することは、ギアツが「厚い記述」と呼んでいるように、(Geertz 1973) その特殊性の深い記述によって、それから直接に多くを学ぶことが可能である。先に述べたような経歴を有すA先生に、深い質問をすることにより、単一の事例から学ぶこと、すなわち、先行する「教員のライフ・ヒストリー研究」である山崎の研究で触れられていない部分、欠落している部分を考えることが出来ると考えた。

次に、インタビューで対象者の経験を聞き取る方法上の課題についても検討しておきたい。

インタビューによる、人々の経験を聞き取る研究には、ライフ・ヒストリー研究やライフ・ストーリー研究がある。そこでは、教師の人生についての語りを歴史的・社会的文脈に位置づけたものをライフ・ヒストリー研究⁴、教師の人生についての語りを、よりナラティブな点から捉え、語り手と聞き手の相互作用で生まれる共同作品を作る事を、ライフ・ストーリー研究とするように区分けされている。

ライフ・ストーリー研究では、「インタビューが対象に深く入り込み、語り手と聴き手のあいだで生き生きとした言葉と感情のキャッチボールが出来た時に、初めて『ありのままの姿』が立ち上がる」(西平 1993)と言われる。その意味で、ライフ・ストーリーは「語り手と聞き手の相互行為の産物」(桜井 2002)、「聞き手と語り手が半々の作品」である(高井良 2006)。本論文で用いたインタビューは、この意味で、「ライフ・ストーリー」研究である。A先生への長時間にわたるインタビューは、まさに<やりとり>をしながら得られ、また、その後、繰り返し行われたメール等でのやり取りも「語り手」が忌憚なく多くを語ってくれるという関係の中で表されたものだからである。

ところで、ライフ・ヒストリーは、「個人の語り」に依拠するものであるから、その客観性や信憑性に問題があるという疑問も提起されることがある。しかし、ライフ・ヒストリー研究では、その「語り」が、「歴史的事実」とのズレや「代表性」などによって裁断され排除されるべきではなく、その「特異性・固有性・多様性」の中にこそ価値を見出すものである(高井良 1996)。

これについてティアニーは、公認された歴史から除外されてきた人物の声を社会に付け加え、対象者を周辺化・植民地化から解放するのがライフ・ヒストリーというプロジェクトなのだと指摘する⁵。これは、除外された集団だけでなく、他の個人や集団についても、あてはまる。かれらのライフ・ヒストリーの再定義や再叙述を可能にし、かれらのアイデンティティの再構築に寄与できるところに、ライフ・ヒストリーを語ることの価値がある。個人は社会的文化的な力の中に埋め込まれ、制約を受けつつ存在する。物語は人それぞれの選択や選択的記憶によって形成され、物事を考えるために用いられるものであるから、単に、テキストが誇張や矛盾を含むからといって、その真実を否定し、退けるべきものではない。したがって、A先生の語りについて、その歴史的な事実等について検証することはここではしなかった。

このような調査方法上の理論を元に、インタビューは、インタビュー対象者のA先生の思い出や意見が、述べられるままに、またそれを促す形で行われた。

第3章 A先生のライフコースの概略

まず、事例となるA先生の概略について触れておこう。A先生のインタビューから筆者が再現したA先生の歴史を以下に挙げる。

A先生は、1952年に愛知県蒲郡で生まれた。A先生によると生地はプライバシーのまったく許されない村社会であり、これには幼いころから辟易していた。そのため、高校を卒業すると同時に地元を離れ、東京教育大学に進学した。生家には、それを許す経済的余裕もあった。ⁱ

大学では政治学を専攻したが、入学と同時期に、池袋のジャズ喫茶でのアルバイトを始め、そこできとにかく本を読んだ。また、最後の全共闘世代であり、入学時にはもうすでに学生運動家は少数ではあったが、その世代の雰囲気は色濃く残っていた。時には闘争で怪我をした仲間をかくまい、介抱することもあった。その中で二人の友人を亡くす経験をしている。^j卒業後は、就職をやめて大学院に進学し、いわゆるモラトリアムであった。その間、早稲田大学の文学少女と同棲・学生結婚する。生活費・学費のほとんどを相手に頼りながらも、ひたすら本を読んだ。

大学4年、大学院4年の学生生活を終えて、神奈川県の県立高校社会科教員の職を得た。最初の学校を含めて、平成25年3月に定年退職するまで、普通科高校に4校勤務した。初任校は地区でトップの伝統校であったが、ここで、その後の教員人生を左右する特筆すべき二つの出会いがあった。

ひとつは、尊敬できる先輩・同僚との出会いである。一人は藤田省三・西郷信綱の弟子であるM先生で、彼の存在は、自分が学校にいる意味を信じさせてくれた。また放課後、先輩・同僚との授業や教育実践についてストーブ談義を戦わせることで、自らの成長を実感することができた。^k

もうひとつは、担任するクラスで、在日コリアンであることを隠し、日本名を名乗っている女子生徒との出会いである^a。特に後者については、残りの人生を決定づけるほどのインパクトがあった。在日コリアンの生活実態や彼らへの差別に驚くも、指導の方法や、その先に進むべき術がわからずいたところ、教員組合の人権研究グループの存在を知った。そのことから以降、外国籍生徒が抱える問題に、関わる活動を続けている。

職場では、組合の分会長として、職員と職場環境を守るべく積極的に動いた。^c 弁が立つために、管理職にも一目置かれる存在だった。^l

出身大学OBの作る茗溪会は、神奈川では、管理職を多く輩出する力のある団体であるが、毎年の定例会には一度も出席したことはなく、いわゆる『学閥』とは無縁であった。^d 神奈川の管理職は茗溪会出身者が多数であったために、管理職からは何度も管理職になるよう打診があったが、ことごとく断り、ついに茗溪会と関係を深めることもなかったし、管理職への道を志したこともなかった。^e 学校改革の一環である総括教諭制度導入と同時に、総括教諭になったが、そのシステムに失望して希望降格したところ、降格と同時に課題の山積する学校に異動になった。その学校では、^f 徹底した管理教育推進による「学校改革」が行われていた。教員、生徒ともに批判精神を剥奪され、従順さを要求される中^g、授業・学校運営・職場の「民主主義」を守る「理性」と「人権感覚」を失わず、^h 全職

員から、時に管理職からも頼られる存在であった。

50 歳ごろより、A 先生には学校外で、心砕く問題すなわち、母親の介護と愛娘の難病発病という家庭の問題がクローズアップしてきた。このため、ほとんどの週末を愛知に帰郷、認知症の母親の世話をし、また月曜から仕事にもどるという日々を 10 年間続けた。しかしながら、職場では疲弊した様子を見せることはなく、組合の分会長等役員、担任、教科書の執筆等、精力的に職責を果たしていたため、同僚で学校外の苦労を知る者は少なかった。

定年退職後、A 先生は、現在、非常勤講師を勤めると同時に、外国籍・不法滞在・難民・入管法関連・その他、オールドカマー・ニューカマーの人々が抱える問題解決を支援する NPO の中心人物として活動が続けている^b。

第4章 A 先生に見る「優れた教師」への道

(1) 4 つのカテゴリー

分析にあたって、まず、A 先生のインタビューを文字化し、エピソードごとにまとめ⁶、そのエピソードを特徴づけるキーワード作成した。さらにキーワードについて、それをカテゴリー化する作業を行った。これらの作業をまとめたものが、以下の表である。

A 先生の特徴をしめすエピソードは 8 個のキーワードにまとめられたが、さらにそれを縮減することにより、4 つのカテゴリー、すなわち 1、弱者の視点 2、反権力 3、視野の広さ 4、仲間 にま

カテゴリー	キーワード	エピソード
1, 弱者の視点	外国籍生徒支援	担任する在日生徒との出会い (2) 出会いの準備 (3)
	人権感覚	炭鉱のカナリア (1) フェミニズム (4)
	少数者の視点	異化 (2)
2, 反権力	反骨精神	権力の怖さと魅力 (1) 管理職から一目置かれる (1)
	正義	正しいことはしない。(2)
	学校の権力性	対教員 (出世) (2) 対生徒 (管理・指導・出会い) (2)
3, 視野の広さ	片足のスタンス	違和感・距離感・認識 (2) 学校外の世界 (2)
	学問	読書 (1) 若手・同僚への啓発 (1) 学ぶ目的・教育哲学 (2)
4, 仲間	仲間	当事者・運動の仲間 → (責任・自己肯定感) (2) 全共闘の仲間・失った仲間 → (使命感) (4)

とめ上げることができた。

（2）優れた教師に見る特徴 － 4つのカテゴリー

それぞれのカテゴリーについて、具体的なエピソードを示そう。

① 弱者の視点

「弱者の視点」というカテゴリーは「弱者・少数者の側に立って物事を見るスタンス」を総称したものであり、「外国籍生徒支援」「人権感覚」のキーワードにまとめられたエピソードを含んでいる。

A先生は、初担任で受け持った在日コリアン生徒との出会い以来、勤務校における在日コリアン及び外国籍生徒との関わりを持ち、（A先生の概略波線 a 参照）退職後の今に至るまで、外国籍生徒を支援する運動を続けている。（概略波線 b）A先生は、この経験をインタビューで次のように語っている。

「その当時は入学直後、生徒に住民票を出させていた。提出すべき住民票をいつまでも持っていない生徒がいたので、馬鹿だった俺は、再三催促したところ、その生徒はある日厳封した外国人登録票を持ってきた。彼女を準備室に呼んで、『本当は在日なんだね。』といったところ、もう涙、涙。これが本当の俺の原点。その後、何度も実名を公表すべきと説得したが、本人は頑なに拒んだ。余計なことをほじくり出す担任として、アンビバレントな感情を抱いていたと思う。それから、とにかく在日ってなんだか知ろうとして、A地区（在日多住地区）に行った。もうその時の驚きは凄かった。世の中こんな世界があるのかと。街頭で傷痕軍人が物乞いをしている姿を見たことあるかな。あの人たちもほとんど在日なんだよ。日本人で、もし傷痕軍人になったとしたら、ものすごい補償がでるからね。在日には補償がない。ひどい話でしょ。」（9月9日）

この出会いは、その後の人生を決定づけるほど大きなものだった。

「生徒から言われた一言だけには、胸に突き刺さるほどのショックを感じる。例えば、最初に出会った在日の生徒に本名宣言を勧めたときのこと。『そんなことを言ったって、この3年間周りで何が変わったって言うんだ！何も変わっていないじゃないか。』あれは辛かった。あるいは、自分が自信を持っている授業で内職をしている生徒を注意した時『いや、今は先生の話より、この本のほうが面白いので。』それに比べたら、転勤だの保護者だの同僚だの管理職だのは、まるで問題ないこと。」（1月12日）

外国籍生徒・当事者は多数存在するが、生きるための鎧や隠れ蓑を身につけているため、ほとんどの教員はこれを見過ごし、すれ違い、生徒達との本質的出会いを逃している。これに対してA先生は、

自分の無知を恥じ、真剣に＜知らないこと＞に向き合った。そして、彼らの拠り所となって、ともに考え、悩み、歩んでいる。「どんなに余計なこと（国籍問題・本名等）をほじくり出す教員として疎まれ、反発されても生徒は切羽詰って俺のところへ来る。」ようにまでなっているのである。

「とにかく自分は圧倒的にマジョリティである。男性、日本人、ヤマト、健常者。このことを意識して、常に一番弱き者、少数者の視点を持たなければダメだ。」（9月9日）

こうした「弱者の視点」でものを考える姿勢は、鋭敏な人権感覚となり、職場の生徒・同僚の人権を等しく守る行動としても表されている。（概略波線 c, h）。職場では、学校改革の大義名分によって教員の締め付けが行われる中、多忙化と職場内いじめで精神を病む教員が増えた。（概略波線 g）それら教員の穴埋めのために、さらに多忙化が進み、その結果、いち早く倒れた「弱き職員」は職場のお荷物として、管理職のみならず、仲間からも疎まれることとなる。しかし A 先生は、そうした「弱き職員」を「狂った職場に警鐘を鳴らす＜炭鉱のカナリア＞」と呼び、その存在を尊重し、権利を守ったのである。

「病気の教員は炭鉱のカナリアだよ。危険が迫っているときに、まずその犠牲になる。だから、カナリアは疎んじるのではなく、絶対大事にしなければならないんだ」（9月9日）

「弱者の視点」という点で、もう一つ例を上げよう。男性教員の威圧的指導力が有効とされる困難校では、女性教員は戦力外とみなされる。同時に、家事・育児が女性に付属している実態はまだ残っている。このような性差のある文化の中で、A 先生の女性教員に対する姿勢はあくまで平等で、その存在価値に上下を認めず、個人個人の特性の一つとして性別を捉えていた。

「自分は、男のプライドというものが全く無いし、そんな自分は許せる。自分の子供にも、『お前の母さんは父さんより全ての面で優れている』といつも教えているしね。」（1月12日）

この女性に対する関係性の意識は、大学時代の数年間に作られている。

「全共闘の最後の世代というのは、男性と女性の関係において、ある種特異であったかもしれない。上の世代は性に奔放な女性を歓迎しているものの、陰で『公衆便所』と呼ぶような差別意識が有り、一方、下の世代は保守的な傾向が強くなった。しかし自分の世代は、女性の知性は当たり前のように美德であったし、喫煙や議論においても全く同等のイメージであった。また、学年による上下関係はなく、敢えて先輩・後輩の意識を排除していた。自分達の次の世代は、男は保守的路線に戻っていったように思う。」（9月9日）

「横並びの人間関係」「男女の関係性（フェミニズム）」に対する考え方には、時代に共通する特徴が刻印されているのかもしれない。

いずれにせよ、このように、自らの持つ権力や優位性に安住せず、常に「弱者の側に立って物事を見る。」という点にA先生の特徴がみられた。

② 反権力

このような「弱者の視点」は、「権力」とそれに虐げられる人の関係について深く考えるきっかけを与える。そのために、A先生の思考には「反権力」が刻印されている。

A先生には、反骨の気風がある。A先生は組合の中心として、管理職の暴走を抑え、準備室剥奪など、理不尽な締め付けには断固として屈しなかった。学校における反権力のエピソードを、A先生は次のように語っている。

「言えは何倍にもなって返ってくる相手には、管理職は何も言えないわけよ」（概略波線1、1月12日）

ただし、管理職への「反権力」は、教員の自己実現の快感にすり替わることがある。また、「反権力」である組合や社会運動の中に潜む別の「権力」を持つこともある。しかし、A先生の「反権力」は、それとは全く違った深い思慮がある。

「例えば、組合執行部をやめられない奴がいる。これは電話一本で県の人事課を対等に渡り歩ける権力の魅力を手放せないから。権力を握ればそこにあぐらをかいてしまい、モノが見えなくなる。」（1月12日）

「自分が正しいと思ったことはしない。怖い。しょっちゅう間違えうし。だから正義のための運動はしない。正義を負えば、自分に反するものは不正義となってしまう。『これはおかしいだろう。これは不当だろう。これは不正だろう』というところに立った運動をやっているだけだ。権力はうまく付き合えないと運動の中にもあるから怖い」（9月9日、1月12日も）

A先生は、支援運動を遂行するにも、ときに権力に頼らざるを得ない事を認めながらも、権力性に敏感で距離を置く。組織、集団には必ず権力性があり、特に学校は小さな権力性が其処此処に溢れている。それら権力の魅力に取り込まれないよう細心の注意を払い、生徒・同僚・管理職などの属性に関わらず、常に横の関係で人と接しようとしているのである。

「怖いのは、日常的教育活動・生徒指導も、社会的な巨悪も、イデオロギーも、戦争も、その大義名分は『正義』であることだ。どんな『権力』の行使もそれぞれの『正義の美旗』のもとで

行われているのである。『自分は正義』『相手は不正義』とする事が最も恐ろしいことだ。(9月9日)

とA先生は語っている。

ところで、学校にある権力性は、対教員としては「出世」、対生徒としては「指導」という形で現れる。⁷

「管理職になれば、どこかで、しなくともよい妥協をするようになる。もちろん場合によっては妥協も必要。でも立場がさせる妥協はね。権力からなるべく距離を置きたいと思って。(概略波線e)」(9月9日)

例えば概略に示された概略波線dはそれを端的に示すものである。出身大学OBの作る茗溪会というマジョリティは、教育界にとっては燦然と君臨しており、その中にいれば、A先生も＜安泰＞だったはずである。しかしながら、A先生は、概略波線dでも示したように、決してその中に入ろうとはしなかった。

総括教諭降格とそれに伴う転勤（いわゆる「飛ばされた。」ということ）に対しては、こう述べている。(概略波線f)

「企画会議で自分が発言をするうち、ほかの総括が自分の陰に隠れて何も言わなくなった。これではまずいと思い、総括をやめた。」「飛ばされるなんて、どうということない。みんなやられているよ。全然大したことじゃない。」(9月9日)

③ 視野の広さ

A先生の視野の広さは「片足のスタンス」によって生まれ、「学問」に支えられている。

休日返上で、「常にいる事」が美徳とされる学校は、独特な閉鎖空間である。教員は学ばず、視野狭窄は極まる。A先生はそれらとは対極的に視野が広く、不測の事態にも翻弄されず落ち着いている。ひとつひとつの出来事を大きな歴史の流れの中で捉えている。「冷めた情熱」を持ちながら、「距離」を置いて物事を理解する姿勢が、客観性と落ち着きをもたらす。それ故に、A先生の発言は、正当性とバランス感覚があり、説得力を持っていた。

「積極的に教員がいいなんて思わない。『でもしか先生』は、熱望しているよりいい。どっぷり浸かっている奴は違和感・疑問がないから距離感がない。距離がなければ認識できない。最悪だ。」(9月9日、でもしか先生については1月12日も)「違和感があって、初めて人間は頭を使うからね。世界は他者であり、思い通りにはいかない。距離がなければ認識できない。異化作用

だね。按配良く立たないと。」（1月12日）

「今の教員は素直に従うが、何にも考えていない。絶対に学校外に世界を持つべきだ。そうでなければ井の中の蛙、視野狭窄に陥る。部活ばかりやって外に出ないのは、本当に良くないよ。」（9月9日、外の世界に関しては1月12日も）

大学・大学院時代から貪るように読書する姿勢は、教員になってからも全く変わっていない。「学問」がA先生の視野を広く保ち、見識も授業も進化させ続けている。また、読書をする姿勢をみせ、後輩、特に若手社会科教員に対する無言のメッセージを送っていた。

「学生時代までの知識で、一生食っていけるのは、教員だけ。これは恥ずかしい。教科書以外の知識がないなんて、まさに『恥ずべき事』」（1月12日）

「担任・分掌その他の仕事をやっている以外は、寸暇を惜しんで本を読んでいた。その姿を見せていれば良いと思って。実際に感化された若手も多い。」（1月12日）

まるで嗜癖のように本を読み、不断に学ぶA先生にとって、学問とは何か、また、生徒にとって学問とはなんなのか。在日コリアンの生徒はもとより、圧倒的多数で日々寄り添っている日本人の生徒にA先生が教えたことはなんだろうか。A先生は自らの教育哲学をこう述べている。

「学ぶ目的は自由になること。例えば固定観念や、理不尽な制度から。何も知らない方が楽だといっても、知らないうちに縛られて隷属させられる。解放に結びつかない学問は学問ではない。自分の主人を自分にするために学ぶのだ。」（1月12日）

「よく、高校生までは教育、大学からが学問と言われるが、自分は賛同できない。生徒にとって学ぶとは、批判精神を身に付けること。日々の授業の中で、たった一言でもいい、心に残り、考えるきっかけを与えることができれば最高だ。そう思って授業をする。だから、学校のレベルが下がっても教える本質は絶対に下げない。言葉を変えたり伝え方を工夫したりはする。必ず反応する生徒はいるし、哲学科に行きたいという生徒も、現任校（困難校）でも何人か出たよ。そのためには、こっちがすごく勉強しなくては。」（1月12日）

A先生は「教育の目的」を「批判精神を養うこと」と明確に掲げ、それを見失うことがない。また「学ぶこと」によって、生徒が自らを解放し、自由を得ることを願い、そのためにA先生自身が学び続けたのである。

④ 仲間

A先生のインタビューでしばしば登場するのは「仲間」への言及である。また、この仲間から寄せ

られる信頼、評価、が自己肯定感と責任感、充実感となってA先生を強くしている。

「自分の運動を支えているのは、なんといっても仲間・当事者が大きい。必ず当事者がいるから、独りにはならない。あと、一緒に運動をやる連中。共感して運動に参加してくれた教え子達。当事者不在の運動が一番まずい。在日の9割は通名。その彼らを本名宣言させるかどうかは、こっちの真剣さにかかっている。辛いのは彼ら、いじめられるのは彼ら。こちらが逃げたりしたら顔向けができない。彼らはまた、日本人とは何かを教えてくれる鏡。彼らが必要としてくれる、評価してくれる、ということが支えになる。人間のアイデンティティは他人から肯定されることで成り立つ。そのことを深く在日問題の中で教えられた。だって彼らは否定されている存在だったから。誰でも良い、自己肯定感を持つには自分以外に自分の存在を肯定してくれる人が必要なのだ。」(9月9日)

「正直『好きでやっている。』と言われるとカチンとくる。好きだけではできない。辛すぎる。でも当事者は逃げられないんだから。絶対に逃げないという生き様でぶつかっていかないと」(1月12日)

また、大学紛争の時代に全共闘として一緒に戦った、かつての学友や、また、失った仲間達についても(概略波線j)たびたび触れている。仲間への思いが、その後の人生でも常に根底にある。青年期に、不当な「社会と権力」に対して、志を同じくして戦った仲間の存在、また生き残ったものとしての使命感が、深い部分からの支えとなっている。

「彼らとは未だに連絡を取り合っていて、自分独りいい加減なことではできない、彼らに顔向けができないな、という思いがある。」(9月9日)

「こんなにも美しく、良い人間を死に至らしめた社会を、俺は絶対に許さない。一決して社会と和解し、からめとられることはない。」(9月9日)

「特攻隊の生き残りのような感覚。美しき夭折への憧れ、自分が死ねずに残った負い目がある。どこかで存在意識を否定している。」(9月9日)

「独りで戦えるかというところ・・・やっぱりできないな。必ず当事者がいるから独りになることはないし。でも、賛同者がいなくても彼らのために戦えるかと言われれば・・・それは戦うのかな(笑)」(1月12日)

(3) 本章のまとめ

以上、インタビュー調査からA先生の特徴を「弱者の視点」「反権力」「視野の広さ」「仲間」という4つのカテゴリーを抽出した。

A先生は「常に弱者の視点でものを考える。」ことによって、学校あるいは現在の社会的システム

の中に存在するさまざまな「違和感のあるもの」を蔑ろに放置せず、敏感に捉えている。「権力」に対する違和感、「不当なもの」に対する違和感にも、ごまかさず誠実に向き合い、行動を起こしている。認識した「違和感あるもの」を、明確に言語化し、理解可能にしているのは、学問の力である。さまざまな思想家、哲学者、社会学者、経済学者その他あらゆる知識人達の知見が、A先生に蓄積され、思考を裏打ちしている。蓄積された数々の「言葉」により、たいていの人間が「どっぷり浸かってしまう。」事柄を、広い視野で整理し「相対化」することができる。距離を取るから認識できる、また「相対化」する事で、遠くを見つめ距離ができる。そしてこうした状況の背後には、A先生の信頼する人間関係（仲間）が存在することが示された。

第5章 「A先生」の特徴の形成に寄与したもの

前節でA先生の特徴を具体的に述べてきたが、それでは、どのような要因・背景があってA先生はこのような教師として成長を遂げたのであろうか。

第一に了解できるのは、A先生の生い立ちとその置かれた環境・境遇に対する、繊細で鋭敏な受け止めである。

まず、故郷の「気質の荒さ」そして、その故郷の「過干渉で個を認めない息苦しさ」（概略波線i）が、A先生の「反骨」と「違和感」の基を作っている。地元は港町で住民の気質は荒く、家の周りもバーが多くあり、家庭がヤクザの友達もいた。学校教育は封建的で、暴力による指導が当たり前に行われていた。

「故郷の『気質の荒さ』は、自分のアイデンティティ形成に大きく影響したと思う。」「過干渉で欺瞞に満ちた、個が個でいられないムラ社会が、反吐が出るほど嫌でたまらなかった。子供の頃から、何かおかしい、という感覚があったことは確か。居場所がないという感覚。東京教育大を選んだのは、とにかく上京し、保守的で過干渉な親族や、地元という共同体から抜け出したかったから。（9月9日）

加えて、弱者の立場に立って物事を見る態度を準備したのは、「原罪意識」であったとA先生は語る。

「おそらく幼少期から一種の原罪意識としてあったように思う。田舎町の比較的裕福な家に生まれ、（概略波線i）バイオリンを習っていたことは大きかったね。ピアノでなく。周りは場末の姐ちゃん達が、男達との色恋沙汰で泣いている光景がある。その彼女たちが日中僕に優しくしてくれる。有島ほどじゃないが、そうした経験が原罪意識を生んだように思います。」（翌9月5日）

ただし、原罪意識があったとしても、それだけではA先生の際立つ「弱者の視点」「反権力」など

にはつながらない。これについては後述しよう。〈※ 参照〉

第二に、A先生の人格形成に最も影響を与えたのは、高校・大学など青年期を過ごした環境、特に全共闘の活動経験が大きい。以下の発言は、それを裏付けるものである。

「やっぱりひとを作るのは環境。特に高校生から大学・大学院の青年期が人格形成に大きく関わっている。あの頃信じていたことは、物凄く青臭いけれど、今でも間違っていなかったと思う。そうじゃない？」(1月12日)

「もちろんその後の全共闘時代の経験も読書経験を含め、自分の自己形成にとって大きな意味を持ったと思います。」(翌9月6日)

「もちろんそこにいた全員がバリケードの中に入ったわけじゃない。しかしやはり時代の影響は大きいね。」(9月9日、1月12日も)

「大学にいた8年間で、一生の内、見るべきものは全て見た。悪いことは全てやった。だから、そのあとの人生に起こるいかなる出来事も、当時に比べれば なんでもないね。」(9月9日)

第三に、初任校における尊敬する先輩教師との出会いがある。(概略波線k) 初任の時期に、走り始めの試行錯誤を検証する場所と、目標となる尊敬すべき対象に恵まれたのである。物書きでもあるM先生の著作物に、A先生はいつも刺激を受け、現在も親交が続いている。この出会いは、A先生に、独善的な視野狭窄に陥らず、学問と思索を続けることを激しく促すものとなった。

「その一人は藤田省三・西郷信綱の弟子であるM先生。学校という矛盾に満ちた世界の中で、彼のような『ものを考えている奴』も耐えて生きているなら、俺も、もうちょっと頑張ろうかなって思った。他にも様々な名物教師達がいてね。今じゃ考えられないけど、授業が終わると職員室のストーブを囲んでスルメで酒を飲んでさ。お前の授業はどうだとか、教育談義を戦わせていた。それが、教員を成長させる貴重な時間だったね。」(9月9日)

第四に、重要な要素として「学問」を挙げることができる。A先生はM先生の著作に影響を受けただけではない。その前から、大学・大学院時代に徹底的に、本を読み、思索を深めていた。また、「学問をすること」の意義を繰り返し語っていた。

先に述べた「原罪意識」について(※)、A先生は「原罪意識」とは、階級の違う弱き人々への「哀れみ」や、自分だけ豊かであることの「後ろめたさ」のことではないという。

「政治哲学者ロールズ流に言えば、人がどんな環境に生まれるかは偶然、倫理的に恣意的なのです。だからこそ偶々恵まれたものは、それを社会のために用いる義務がある、と彼は言います。難点はあると思いますが、その論に近いものを覚えます。弱者への同情など欺瞞！ 前にも言っ

たように（1月12日）同情などで運動は続かない。」（翌9月5日）

ここでは、「哀れみ」等の感覚が、「倫理」に高められていることを示している。何がそれを可能にするかという、それは、「政治学者ロールズ流に言えば」という発言に見るように、先人の学問をつうじて素朴な「感覚」が「科学的な知識」に高められているのである。

学問の重要性を示すにあたっては、「出会い」について、興味深いことを言っている。A先生は人生の中でいくつかの「出会い」に恵まれたが、「出会い」そのものだけが重要なのではない。この出会いを可能にしたのは、A先生が「本質的出会い」のための準備をしていたからに他ならない。言い換えれば、出会いを逃さない感性と、それをきちんと言語化して認識できる知性が養われていたということである。これについては、A先生もこう述べている。

「出会いたいと思っても出会えない。しかし出会いたいと思わなければ出会えない、というマルチン・ブーバーの言葉通り。他の大勢の教員が出会えないものを、準備があったからこそ見逃さず、出会うことができた。」（9月9日、1月12日）

「もし人間が変わることがあるとすれば、それは『出会い』という出来事の結果であり、作為的な指導等では、不可能ではないか。『出会い』という出来事は、奇跡であり、それが可能なのは、相手を評価などせず、受け入れるときだけでしょう。それとて、必要条件であっても十分条件ではないはずだ。神でもない僕に、このような愛、受容ができるとは思わないが、そうありたいと信じてきた。要するに、僕はブーバーの言う『出会い』を信じている。」（翌9月16日）

第6章 考察

A先生という「単一の事例」から「優れた教師とは何か」「優れた教師はどのようにして作られるのか」を念頭に、そのインタビューを分析してきた。

A先生の特徴から導かれる「優れた教師」というのは、教育という活動に携わる中で直面した課題に、ひるむことなく、生徒の「学び」を保障することを追究する姿であった。そして『『学び』によって生徒が自らの解放・自由を可能にすること』が、目的として、揺るぎなく据えられていた。

先行研究では「直面する状況・子どもの理解」が教師に必要であるといいながら、「何のために教育をするのか」が語られず、またその先が展開されていないことを指摘しておいた。A先生が優れているのは、生徒とその置かれている状況を理解し、実際にそこでの課題を行政等と渡り合いながら、継続して、改善・解決しようとしている点である。生徒を襲う「不当な」ことを、「他人事」のカテゴリーに放り込んで安堵せず、しっかりと向き合い、最善を尽くして関わっている。これは、退職後も、追求すべき価値あるものとして、NPOの活動につながっている。

ここには、「教師の職階を上昇する」姿もなければ、望ましい理念を一方向的に押し付ける姿もない。教師の職位を上って退職したら「教師は終わり」というのとも違う。社会や時代が教師に求めている

ことを、一生懸命に頑張るというのでもない。「弱者の視点」から出発し、教育の中で実現すべき価値として、A先生の活動の基盤に確固として「教育の目的」（あるいは、教師の活動の目的）が据えられているのである。

「僕は弱者というより少数者の視点からモノを見ようと考えているのです。なぜなら、プレヒトではないですが、異化こそが認識の深みを保証するからです。弱者への同情など欺瞞ですよ！同情などで運動は続きません。人は属性に関わらず、等しいという前提の上でなお誰もが異なることを認める事が豊かさでしょう。そして、この寛容さを失っているのが、今日の社会の最大の問題です。少数者を認める事こそ、実は自らの存在を認めることなのです。よく考えてください。人間の多様な属性には必ずマイノリティの要素があるはずです。このマイノリティ性を多様性として認めなければ寛容さを欠いた息の詰まった社会となる他ないでしょう。もう一度言います。少数者の否定は自己否定に他なりません。少数者（弱者）の存在が、他者に生の意味をもたらしているのではないですか。」（翌9月6日）

「出会えた瞬間が最高に嬉しい。そのためにはこっちも自分をかけないと」（9月9日）

「優れた教師とはどのように作られるか」という、成長の過程についても、インタビューからある程度の回答が導き出されたのではないかと思う。

A先生は自らが感じた「違和感」から目を背けずに、それを追求し続けた。そして、学問によってそれを言語化し、問題を相対化することができた。「学問」で得た膨大な知見の中から、「物事を少数者の視点からみる」という生きる基本姿勢を学び取り、「出会い」の奇跡を信じ、「本質的出会い」を可能にしたのである。

注目したいのは、「出会い」が、「本質的出会い」であるかどうかという点であろう。それまでの認知枠組みを揺るがすような出会いは、枠そのものを疑わない状況にあっては、出会っていたとしてもそれに気づかないというようなものかもしれない。現状に甘んじたり追認したりするのではなく、出来事や物事を絶えず異化し、多元的に複眼的に考えることが必要なのである。

おわりに

教師の資質が注目されて久しいが、本論文からは、そこで展開されている政策が、「優れた教師」を「養成」するどころか、それとは正反対の内容になっていることを最後に指摘しておきたい。

団塊の世代・全共闘世代が退職という形で職場を去り、教員の特質は大きく変わった。教員は、深い思考と学びを放棄して、「考える」より「従う」ことを選ぶようになった。それは、特に手厚い官製の研修を受け、育成されてきた若い教員に顕著な傾向なのである。各方面から突きつけられる理不尽な要求に、わかりやすく折り合いをつけて、日々を淡々とやり過ごす者が「優れた教師」の新しい姿なのか。しかし、そんな教師が、不透明で多様化した時代の中で、思慮深く、善良な市民を育てる

ことができるとは思えない。だとすれば、逆に失われつつある「優れた教師」は、どこが「優れて」いたのか。そして、それはいかに形成されたのかは、今こそ問われるべき喫緊の課題である。

今回、この研究を通して、山崎の語らなかった「優れた教師は、何のために教育をするのか」を、ひとつ明らかにすることができた。また、「転機」が、「経験の断絶」あるいは「認識の転換」ともいえる大きな変容であることも導き出された。A先生は、「少数者の視点から逆説的に見ること」を基本姿勢として獲得することによって、物事をクリティカルに捉え、相対化することが出来ている。彼の言う、本質的出会いを可能にする「準備の姿勢」とは、「問い続け、探し求め、挑み続ける姿勢」である。従来の教師のライフ・ヒストリー研究、ライフ・ストーリー研究は、教師生活というステージのみに焦点を当てており、退職後を視野に入れないがために、「優れた教師」を見過ごす結果を招いている。「優れた教師」にとっては、学校は一時期を過ごすステージに過ぎず、退職等、ステージを社会に変更することがあっても、その教育課題追求の手を緩めることはないからである。

今後はこの単一事例の研究結果が、一般化できるものであるかを、さらに深く研究を進めることによって、明らかにしていく必要がある。

【注】

- 1 中央教育審議会「教職の全体を通じた教員の資質能力の向上について」（答申）平成24年8月
- 2 中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ～学びあい、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて」（答申）（中教審 184号）平成27年12月
- 3 （第4章 事例研究 Stake）出典
- 4 ライフ・ヒストリーの定義は、方法（インタビューや観察）、軸となる理論的観点（解釈学や現象学）、学問領域（心理学、人類学、社会学）などにおいて、変化する。ともあれ、ライフ・ヒストリーは、個人誌と関連しており、回顧的説明であり、物語の様式を含んだものである。
- 5 （第8章 不屈の勇氣：ライフ・ヒストリーとポストモダンの挑戦）
- 6 表の（ ）内はエピソード数を示す。
- 7 たとえば、佐藤学「教室という政治空間 権力関係の編み直しへ」『カリキュラムの批評—公共性の再構築へ—』（世織書房1996）には、学校における権力性が指摘されている。

【参考文献】

- 山崎準二 2012 教育改革の現状と展望—教師のライフコース研究が定義する（7つの罪源）と（オルタナティブな道）—「教育学研究」第79巻 第2号
- 山崎準二 1993 教師のライフコース研究：その分析的枠組みの提起 静岡大学教育学部研究報告人文・社会科学編43. p. 177-192
- 山崎準二 2002 教師のライフコース研究 創風社
- 山崎準二 2012 教師の発達と力量形成 創風社
- 高井良健一 2005 欧米における教師のライフ・ヒストリー研究の諸系譜と動向（Ⅱ）東京経済大学人文自然科学論集第120号
- 高井良健一 1995 教職生活における中年期の危機：ライフ・ヒストリー法を中心に 東京大学教育学部紀要第34巻
- 高井良健一 1996 教師のライフ・ヒストリー研究法論の新たな方向 —ライフ・ストーリー解釈の正統化論理

に着目して— 学校教育研究 (11)

川村 光 2002 教師のライフコースに関する実証的研究—被教育体験と教育実践の連続性に注目して—大阪大学教育学年報 (7), 271-281,

川村 光 2009 1970-80 年代の学校の「荒れ」を経験した中学校教師のライフ・ヒストリー——教師文化における権威性への注目——教育社会学研究 Vol. 85 p. 5-25

William Tierney 不屈の勇気：ライフ・ヒストリーとポストモダンの挑戦—質的研究ハンドブック 2 巻 質的研究の設計と戦略 第 8 章 2006 北大路書房

Robert E Stake 事例研究—質的研究ハンドブック 2 巻 質的研究の設計と戦略 第 4 章 2006 北大路書房